



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

Alumnado con altas capacidades intelectuales:
¿alumnado con necesidades educativas especiales?

Students with high intellectual abilities: students
with special educational needs?

Autora

Marta Jiménez Jiménez

Directora

Rebeca Soler Costa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

INDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción y justificación | 4 |
| 2. Estado de la cuestión | 6 |
| 2.1. Políticas educativas en la atención a la diversidad | 6 |
| 2.2. Tipología del alumnado con altas capacidades intelectuales | 11 |
| 2.3. Instrumentos para detectar alumnado con altas capacidades | 13 |
| 3. Análisis de una aplicación práctica: aula de desarrollo de capacidades del Colegio Santa Rosa-Altoaragón | 17 |
| 3.1. Contextualización | 17 |
| 3.2. El aula de Desarrollo de Capacidades | 18 |
| 3.3. Objetivos | 21 |
| 3.4. Instrumentos de recogida de información | 21 |
| 3.5. El modelo de CIPP de Stufflebeam | 22 |
| 3.6. Resultados | 23 |
| 3.6.1. Resultado de la categoría <i>contexto</i> | 24 |
| 3.6.2. Resultado de la categoría <i>entrada</i> | 26 |
| 3.6.3. Resultado de la categoría <i>proceso</i> | 28 |
| 3.6.4. Resultado de la categoría <i>producto</i> | 30 |
| 4. Discusión y conclusiones | 32 |
| 5. Limitaciones del estudio y propuestas de mejora | 34 |
| Referencias bibliográficas | 35 |
| Anexos | 39 |
| ANEXO I: cuestionario para valorar la motivación escolar en situaciones ordinarias de clase | 39 |
| ANEXO II: cuestionario para valorar la motivación escolar durante la aplicación del programa | 40 |
| ANEXO III: cuestionario de evaluación del programa educativo | 41 |

RESUMEN

Las diferentes políticas educativas en nuestro país han nombrado al alumnado talentoso o con altas capacidades como un alumnado que debía ser tratado dentro del colectivo de necesidades educativas especiales. Se debe tener en cuenta que estas personas tienen unas características y necesidades especiales a tratar dentro del ámbito educativo. Asimismo, resulta importante una detección precoz mediante alguno de los procedimientos o instrumentos disponibles. En este trabajo, se pretende analizar el funcionamiento del programa educativo “desarrollo de capacidades” del Gobierno de Aragón y más concretamente su implementación dentro de un centro escolar para observar si se trata de una herramienta útil para detectar y trabajar con el alumnado talentoso y/o con altas capacidades.

Palabras clave: escuela, programa educativo, talento, altas capacidades, desarrollo de capacidades.

ABSTRACT

The different educational policies in our country have named talented or gifted students as students who should be treated within the group of special educational needs. It should be considered that these people have special characteristics and needs to be dealt with within the educational field. Likewise, early detection using any of the available procedures or instruments is important. In this work, it is intended to analyze the functioning of the educational program "desarrollo de capacidades" of the Gobierno de Aragon and more specifically its implementation within a school center to observe if it is a useful tool to detect and work with talented students and/or with high capacities.

Key words: school, educational program, talent, high abilities, capacity development.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Desde la primera ley educativa de nuestro país, la ley de instrucción pública o más conocida como Ley Moyano del año 1857, la atención a la diversidad ha sido uno de los asuntos que ha sido considerado dentro de las políticas educativas de nuestro país. El principio de atención a la diversidad está fundamentado en la obligación de todos los países de, que además de garantizar el derecho a la educación, reconocer que el alumnado tiene diferentes necesidades, con distintas capacidades y talentos (UNESCO, 1994). El buscar una escuela donde tenga cabida cualquier persona, adaptándose a la diversidad social existente, debería ser uno de los principios fundamentales de cualquier sistema educativo.

Las personas somos seres diversos, por lo que a las políticas educativas también les correspondería serlo. No cabe duda que la diversidad en todos sus ámbitos representa un sustancial desafío para los sistemas educativos (Arnaiz y De Haro, 2004). Construir un sistema educativo justo, democrático, igualitario y eficaz, supone atender a todo el alumnado por igual. Una escuela que apueste por la inclusión debe centrarse en todos y todas para que estos alcancen el éxito escolar según sus peculiaridades sociopersonales (Escarbajal et al., 2012).

Tradicionalmente, la atención a la diversidad se ha relacionado con el alumnado que presentaba dificultades para seguir el ritmo normal de clase. Pero ¿qué ocurre con las personas que superan con creces ese rendimiento?, ¿se les debe ofrecer algún otro tipo de conocimiento acorde a sus necesidades?, ¿se les debe considerar alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo?, ¿de qué alumnos y alumnas estamos hablando?.

A lo largo de las diferentes normativas educativas, se han utilizado diferentes términos para denominar a este tipo de alumnado como por ejemplo sobredotación intelectual en la LOGSE (1990) o superdotación intelectual en la LOCE (2002). Desde la LOE (2006) se aceptó denominar a este colectivo como alumnado con altas capacidades intelectuales y enmarcarlo este dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Comes et al. (2008) definen al alumnado con altas capacidades intelectuales como un alumnado que por las características especiales que presentan, poseen unas necesidades educativas singulares y precisan de un ambiente educativo para que su inclusión en la escuela sea exitosa. Es por ello, que se ve la necesidad de que los centros educativos contemplen a estos alumnos y alumnas aplicando programas o proyectos educativos que impliquen su máximo desarrollo personal en todos los ámbitos.

A partir de este trabajo fin de grado se pretende examinar la aplicación de un proyecto educativo en un centro escolar con este tipo de alumnado describiendo sus características más significativas y relevantes. Para ello, la recogida de información se llevará a cabo a través de sus agentes implicados para posteriormente analizar su intervención mediante el modelo de evaluación educativa CIPP de Stufflebeam (1987).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Políticas educativas en la atención a la diversidad.

A lo largo de las diferentes normativas educativas aprobadas en nuestro país, la atención a la diversidad ha sido denominada de diferentes formas. Se debe tener en cuenta que la escolarización de estas personas no ha estado exenta de dificultades (González, 2009). Algunas de estas designaciones, la mayoría de ellas con un sentido despectivo, que se pueden encontrar entre las diferentes documentaciones son retrasados, subnormales, deficientes mentales... Se podría determinar que hasta la llegada de la LOCE (2002) y la LOE (2006) la atención a la diversidad estaba relacionada con los “déficits personales” y no con el de “necesidades” (Guirado y Sepúlveda, 2012). En lo referido al alumnado con altas capacidades intelectuales, siguen existiendo ausencias en el plano normativo, sin un mecanismo de atención de este alumnado, sin procedimientos para su atención más que la flexibilización anticipando el inicio de las etapas educativas (Sosa y Alegre, 2006).

Debemos recalcar que la atención a la diversidad ha evolucionado en relación a los avances sociales y culturales de la población, modernizando la atención de este alumnado (Gómez, 2021). En los siguientes puntos se ofrece un análisis de la atención a la diversidad en las diferentes leyes educativas que han estado vigentes en España, con especial atención al tratamiento en ellas del alumnado con altas capacidades intelectuales.

2.1.1. Ley Reguladora de la Enseñanza o Ley Moyano de 1857

En esta normativa que estuvo vigente en nuestro país durante más de 100 años, no aparece reflejada ninguna referencia con relación a este tipo de alumnado. Únicamente se tuvo en cuenta la creación de escuelas para sordos y ciegos, y no sería hasta 1970 cuando se tuvieron en cuenta otras necesidades, por lo que estos no recibían instrucción alguna y quedaban relegados al cuidado de sus padres o familiares, manteniéndolos alejados de la vida social, recluidos en sus casas sin escolarización alguna. Se debe tener en cuenta, que, en el último periodo de vigencia de esta ley, se abrieron algunos centros de educación especial, la mayoría de ellos de forma privada por iniciativa de los padres de estos. En lo referido a alumnado con altas capacidades intelectuales, no se hace indicación alguna, ya que se trataba de una normativa que buscaba instaurar la escolarización en la sociedad.

2.1.2. Ley General de Educación de 1970

Se debería determinar que esta ley fue la primera ley de educación española que contemplaba la educación de todas las personas sin exclusión alguna, la cual adopto ya el término legal de “educación especial” (Arnáiz, 2004). En esta ley, en su capítulo VII que era donde quedaba reflejada, se entendía a la educación especial como un sistema educativo paralelo, con un currículo propio, y se clasificaba a este alumnado en deficientes leves o profundos, y en función a ello, se determinaba su asistencia a centros ordinarios o especiales. Asimismo, dentro de este capítulo, en su apartado dos, se hace referencia al alumnado superdotado, señalando que estos debían ser escolarizados en centros ordinarios, teniendo en cuenta que una vez que alcanzaran los objetivos comunes, se aprovecharan sus capacidades intelectuales con metodologías de enseñanza individualizada. La disposición quedaba definida de la siguiente forma “se prestará atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”. Es de destacar que a partir de esta ley se conformó un nuevo tipo de docente, el maestro especialista en pedagogía terapéutica.

2.1.3. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE-1985)

Esta normativa no supuso un gran avance en lo referido a educación especial. Simplemente se reguló que el alumnado debía escolarizarse en función de sus capacidades intelectuales, sensoriales o motrices en unos centros u otros (centros ordinarios o centros de educación especial) para que cada alumno progresara en función de sus capacidades. En el ecuador de la vigencia de esta normativa, en el año 1987, se crea dentro del Ministerio de Educación, una subdelegación general de Educación Especial. Este hecho sería la antesala de la transformación del sistema educativo especial, planteando nuevos objetivos y abandonando términos como el de deficiente o anormal con una nueva conceptualización que daría luz en la siguiente ley educativa aprobada.

2.1.4. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE-1990)

El primer gran cambio que se produjo con la aprobación de esta ley fue a nivel terminológico, sustituyendo “Educación Especial” por “Necesidades Educativas Especiales”. Todo lo referido a esta tipología de alumnado, queda reflejado en esta ley en

su capítulo V, artículos 36 y 37. Es de destacar, que tal como se refleja en el texto de esta normativa, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar, intentando que estos alcancen los objetivos establecidos. Se podría decir que esta ley fue la primera en buscar un respeto y una atención a las diferencias individuales que posee el alumnado (Guirado y Sepúlveda, 2012). Subrayar que dentro del marco de esta normativa, en la Resolución del 28 de mayo de 1993 (BOE 7-6-93) se regularon los programas de diversificación curricular en la ESO y en la Orden de 12 de enero de 1993 (BOE 19-1-93) se estableció la regulación de los programas de Garantía Social para el alumnado que no podía seguir el ritmo establecido en el currículo.

El Real Decreto 696/95 de la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-95) supuso una actualización de la LOGSE en aspectos que aun no se había tenido en cuenta, como por ejemplo la sobredotación intelectual que apareció reflejada en el capítulo II, en sus artículos 10 y 11. En ellos, se señalaba, que se debía promover un desarrollo equilibrado de los diferentes tipos de capacidades que se habían establecido en los objetivos generales y el propio Ministerio de Educación y Ciencia sería el encargado de evaluar las necesidades, así como el tipo y alcance de las medidas que se deben adoptar para su correcta satisfacción. Se hace también hincapié (dentro de la ESO únicamente) en que se contará con profesionales con una formación especializada para el tratamiento de este alumnado.

2.1.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE-2002)

Esta ley que tuvo un recorrido corto (prácticamente 4 años) recogió elementos que son fundamentales en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En su capítulo VII, recoge explícitamente como debe ser la atención a los alumnos con “necesidades educativas específicas”, término que se modificó, delegando “especial” al alumnado con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta. Por lo tanto, dentro de esta nueva denominación de “alumnos con necesidades educativas específicas” se incluye a los extranjeros, los superdotados intelectualmente y el alumnado con necesidades educativas especiales. En su principio se señala el asegurar un derecho individual a una educación de calidad, por lo que se debe desarrollar y aportar los recursos precisos que permitan

compensar los efectos de escenarios de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

La sección 3ª de este capítulo, es la destinada al alumnado superdotado intelectualmente. En el artículo 43 se destacan los principios de este apartado en los que se marca, que estos serán objeto de atención específica, identificando y evaluando de forma temprana sus necesidades. Asimismo, en el punto 3 de esta sección, se abre la puerta a flexibilizar la duración para este alumnado de las diferentes etapas y niveles establecidos, por lo que si un alumno o alumna superaba con creces el currículo establecido, podría saltarse algún curso académico. El procedimiento de este hecho quedo reflejado en el Real Decreto 943/2003 de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003).

2.1.6. Ley Orgánica de Educación (LOE-2006)

En el preámbulo de esta ley aparece reflejada la complejidad que supone la tarea educativa, por lo que se señala la necesidad de atender a la diversidad del alumnado y apoyar de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera, por lo que la atención a la diversidad se debe establecer como principio fundamental que debe regir toda enseñanza básica con el objetivo de proporcionar una educación adecuada a las características y necesidades del alumnado.

En su título II, titulado “equidad en la educación”, en su capítulo I, recoge el nuevo término adoptado, el de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, englobando dentro de él al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, al alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo español y alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. En lo referido a alumnado con altas capacidades intelectuales, aparece referenciado en la sección segunda, en sus artículos 76 y 77, señalando que es preciso detectar a este colectivo, así como adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que permitan desarrollar al máximo sus capacidades. Asimismo, existe la posibilidad como en la anterior ley de la flexibilización de la duración de las etapas del sistema educativo.

2.1.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE-2013)

Esta normativa, que es la que sigue vigente en la actualidad, consiste en una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Uno de los párrafos que se modifica en el artículo 1, es el b), el cual trata de la equidad, haciendo especial hincapié a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. En lo referente al alumnado con altas capacidades intelectuales, las modificaciones que en esta aparecen son insignificantes, apuntando que se deberán identificar las medidas y valorar de manera temprana sus necesidades, pero no se habla de cómo estas se pondrán en juego (López, 2016).

2.1.8. Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE-2020)

Esta ley educativa, aprobada recientemente y la cual esta en proceso de diseño de sus diferentes currículos, hace referencia a la equidad e inclusión del sistema educativo. Es de señalar, que en su artículo 12, se hace referencia a la detección precoz y atención temprana desde los niveles no obligatorios (educación infantil), así como la aplicación de metodologías alternativas que sean personales y mejoren la capacidad de aprendizaje. Este hecho abre la posibilidad para el alumnado con altas capacidades intelectuales de aplicar procedimientos que sean atractivos y fomenten al máximo sus capacidades cognitivas. En el artículo 71, también aparece reflejado un ámbito más extenso para el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, incluyendo retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. Asimismo, en este apartado, se incluye al alumnado que necesite una atención por sus altas capacidades intelectuales, Esta ley remarca la necesidad de individualizar la educación con el fin de alumnado (Gómez, 2021).

2.2. Tipología del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Como se ha señalado en el punto anterior, el alumnado con altas capacidades intelectuales es un alumnado que tanto la normativa estatal como la de las diferentes comunidades autónomas lo considera como un alumnado con necesidades educativas especiales. El colectivo que conforma este tipo de alumnado es bastante heterogéneo, debiendo tener en cuenta que los intereses y características que muestran son diversos. Asimismo, resulta complicada la identificación de estos, ya que a veces son confundidos con otros estereotipos. Por ejemplo, en los primeros años de vida, puede responder a otras condiciones como diferencias en el ritmo de desarrollo. Renzulli (1986) especifica en su teoría de los tres anillos que para ser considerado como tal se deben dar tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso con la tarea.

No se pueden generar sus características, aunque sí que se aprecian algunos rasgos comunes como el manifestar una inteligencia excepcional por la facilidad en aprender, combinar y utilizar conocimientos, presentando diferentes niveles de inteligencia, aprendizaje, memoria, motivación y disincronía (Gómez y Mir, 2011). Siguiendo a Gerson y Carracedo (2007), su clasificación se atiende a tres grupos de características:

- a) Características intelectuales: como por ejemplo gran capacidad de abstracción, procesamiento de información, una buena habilidad para generar ideas y soluciones, un pensamiento crítico excepcional, así como una buena memoria y habilidad verbal con comprensión del lenguaje. Su comportamiento suele estar dirigido a un propósito determinado, mostrando gran energía en lo que les interesa y al contrario en lo no. De la misma forma, tienden a examinar lo inusual y establecer nexos de unión entre cosas que aparentemente no lo tienen.
- b) Características emocionales: entre ellas se puede encontrar el perfeccionismo, ser hipersensible y persistente en mantener su punto de vista. También presentan entre estas características un elevado nivel de autoconocimiento y despreocupación por las normas sociales, expresando con profundidad y espontaneidad sus sentimientos. A veces se auto-marginan y tiene poca tolerancia a la frustración.

- c) Características perceptivas: destacar que tienen una intuición muy acentuada, poseen una capacidad innata para captar lo esencial de los fenómenos y tienen gran agudeza visual y auditiva.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1998) marco una evolución de la determinación de las personas con altas capacidades intelectuales. Esta teoría se basa en que las personas poseen ocho inteligencias que pueden potenciarse (lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intra-personal, inter-personal y naturalista). Cada persona tiene desarrollada más o menos cada una de ellas, por lo que deben trabajarse las que presentan valores más bajos. En el caso de las personas con altas capacidades, destacan en los ocho tipos de inteligencia. En el caso de que destaque en dos o tres de ellas, la persona se considerará talentosa.

Dentro de las altas capacidades intelectuales, se incluye al alumnado superdotado, precoz y talentoso. Cada uno de ellos se caracteriza por lo siguiente (Gómez y Mir, 2011):

- a) Superdotados: son los que tienen muy buena inteligencia lógica y creativa.
- b) Precoces: son los que evolucionan más rápido y activan los recursos mentales antes que sus compañeros y compañeras.
- c) Talentosos: pertenece a este grupo el alumnado que posee una gran capacidad en un aspecto concreto de su inteligencia, es decir, que se especializan en una aptitud concreta.

Las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales deben ser detectadas y atendidas, de la misma forma que son atendidas otras necesidades específicas de apoyo educativo (Martínez y Guirado, 2010). Por ello, parece sensato entender que existe una necesidad de identificar los diversos potenciales de las personas para ayudarlas a convertirlas en talentos o competencias desarrolladas (Tourón, 2012). El centro educativo y sus docentes deben ser los encargados de un correcto tratamiento de este alumnado para potenciar al máximo todas sus capacidades. También la familia debe ser participe de la estimulación para que estos puedan emerger. Lo que se debe promover hoy en día es la importancia de identificar las necesidades educativas de cada estudiante para poder ofrecerle a este la respuesta educativa oportuna, que haga que sus capacidades potenciales se conviertan en rendimiento (Tourón, 2020). En este sentido, Gómez y Mir

(2011) señalan que además de su detección, es necesario un trabajo riguroso, exhaustivo y práctico que facilite tener aulas con un ambiente de aprendizaje que proporcione las oportunidades necesarias para que este alumnado desarrolle al máximo sus posibilidades. Asimismo, en este ambiente de aprendizaje, debe considerarse que existen diferentes clases de altas capacidades, ya que estamos hablando de un constructo multidimensional (Barracal y Artola, 2004) en el que no solo hay que tener en cuenta el coeficiente intelectual, sino también componentes motivacionales, afectivos, personales y ambientales.

Para concluir este apartado, Agudo (2017) identifica, además de las recogidas dentro de la normativa de flexibilización de los cursos y etapas, algunas de las principales demandas que este colectivo necesita dentro del ámbito educativo:

- a) Un entorno que fomente su creatividad.
- b) Flexibilizar los tiempos y ritmos de aprendizaje según sus intereses.
- c) Facilitar dinámicas que potencien la autonomía y la independencia.
- d) Tareas que supongan nuevos retos personales.
- e) Favorecer la integración dentro del grupo-clase fomentando el sentimiento de pertenencia.
- f) Disponer de recursos educativos para mejorar la oferta ordinaria.
- g) Reconocer su trabajo y animarlos hacia nuevos logros y consecuciones.
- h) Adaptaciones del currículo con tareas de mayor nivel de dificultad y que incluyan tareas y labores de investigación.
- i) Evitar tareas repetitivas.

2.3. Instrumentos para detectar alumnado con altas capacidades.

La detección de alumnado con altas capacidades no es una tarea fácil, ya que se deben dar una serie de circunstancias que determinen que esa persona posea un patrón específico de alumno/a con altas capacidades. Muchas veces, es confundido el hecho de una mayor habilidad o destreza en un ámbito o área educativa, la posesión de un talento académico o simplemente la hegemonía de una mayor madurez evolutiva del individuo. Castro et al. (2011) señalan que uno de los problemas clave que existen para su detección, radica en la evaluación e identificación de las personas que ostentan altas capacidades y más concretamente en la validez y el rigor que tenga la información que se adquiere a

través de la diversidad de métodos de evaluación existentes. El ser obediente, aplicado, trabajador... no es siempre sinónimo de altas capacidades. Gardner (1998) planteaba que los tests de inteligencia no evalúan de forma precisa una estructura tan complicada como la mente, sino que se necesitan procedimientos diversos para su evaluación. La recogida de información para declarar a un estudiante como tal, debe realizarse a través de medidas subjetivas (autoinformes y escalas de detección de profesorado y familia) y objetivas (test psicométricos) llevándose a cabo en diferentes momentos en los que se observe la conducta, el proceso y el producto (Casado, 2008).

La edad o etapa en la que se debe detectar a este alumnado no está determinada. Algunos autores como Barraca y Artola (2004) con la EDAC (Escala de detección de sujetos con altas capacidades) o Saramma (1997) con la GES (Gifted Evaluation Scale) lo determinan en los cursos de Educación Primaria, ya que de esta forma se percibe una estabilización de la madurez de la persona, evitando que sea un niño o niña precoz en vez de uno o una con altas capacidades. En otro sentido, Lidz y Jepsen (1997) señalan que su ACFS (Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas) debe aplicarse en la etapa de Educación Infantil. En esta línea, Gómez y Mir (2011) marcan que la identificación se debe realizar lo más precozmente posible, ya que de esta forma se orientará su trabajo y se evitará el fracaso escolar, con tareas que les resulten motivantes.

Si que existe bastante unanimidad (Gómez y Mir, 2011) en que la identificación del alumnado debe hacerse en dos fases, una de detección o *screening* y otra de identificación propiamente dicha (selección). La primera de ellas consiste en detectar un grupo de alumnado con posibilidades de ser reconocido como tal, para poder de esta forma ajustar los programas educativos en función de las necesidades y características de los integrantes del grupo seleccionado. Los agentes que deben ser partícipes de este *screening* son principalmente el profesorado y la familia, aunque en situaciones concretas también pueden ser partícipes el resto de los compañeros/as e incluso el propio alumno/a. Esta primera fase suele realizarse por medio de la observación y para ello existen cuestionarios en los que son reflejados una serie de ítems que deben ser comprobados. La segunda fase, la de identificación propiamente dicha, consiste en seleccionar del grupo creado anteriormente, el alumnado que cumple de un principio los requisitos para ser considerado como alumnado de altas capacidades. Este procedimiento se realiza a través de una serie de cuestionarios validados que dan respuesta para confirmar si las

manifestaciones del alumnado seleccionado corresponden verdaderamente a alumnado con altas capacidades. La mayoría de ellos se basa en asignar una serie de puntuaciones en diferentes apartados e indicadores, otorgando un resultado que, a través de una escala o baremo predeterminado, afirma o refuta la consideración de alumno/a con altas capacidades.

Con relación a los cuestionarios y test validados que se pueden encontrar en la literatura científica, existe una gran diversidad de modelos que responden a esta necesidad. Es necesario que estos modelos, no solo valoren el componente cognitivo, sino también otras dimensiones de la persona, como la realización de las tareas escolares, la creatividad, el liderazgo.... Barraca y Artola (2004) señalan que la estimación mediante simplemente criterios psicométricos no es fiable. Agrupando las tipologías de estas herramientas de detección, Casado (2008) distingue las siguientes:

- a) Test de inteligencia de aplicación individual adaptados y baremados a la población española.
- b) Test de inteligencia colectivos adaptados y baremados a la población española.
- c) Baterías de aptitudes creadas y/o adaptadas baremadas para población española.
- d) Test de creatividad.
- e) Evaluación de la personalidad y la adaptación.
- f) Test de potencial de aprendizaje.
- g) Test de flexibilidad.
- h) Cuestionarios.

Es de señalar, tal como afirma Richert (1991), que existen algunos problemas de diagnóstico, que muchas veces dificultan la detección y posterior tratamiento de este tipo de estudiantes. Entre ellas tenemos definiciones elitistas y por lo tanto distorsionadas de las características de este alumnado, mal uso y/o abuso de los tests, valoración de que la educación debe ser equitativa o la no utilización en el diagnóstico de criterios múltiples, basándose principalmente en el ámbito cognitivo.

Es de señalar que existe el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, que velan por la ayuda y desarrollo de estas personas, sus familias y los docentes, publicando en el año 2014

junto con otros organismos, la *Guía Científica de las Altas Capacidades*, la cual se declaró de interés Científico y Profesional. Además, dentro del Plan de Neurociencia del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se recoge un apartado dedicado al talento y las altas capacidades. Igualmente, un número importante de comunidades autónomas han presentado programas y guías para el tratamiento de este alumnado. Existe por ejemplo la publicada por el Gobierno de Canarias, *la guía para la detección de temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales* o la publicada por el Gobierno Vasco, titulada *Orientaciones educativas, alumnado con altas capacidades educativas*. En lo referido a programa, tenemos el PEAC (Programa de Enriquecimiento educativo para alumnos/as con Altas Capacidades) de la Comunidad de Madrid o el Proyecto COMBA: áreas multitareas de la Junta de Andalucía.

En Aragón, existe desde el curso 2007/2008 el programa *Desarrollo de Capacidades*. Este programa busca ampliar y enriquecer la atención e inclusión educativa al alumnado que destaca por elevado rendimiento escolar, capacidad o talento, proporcionando actuaciones educativas inclusivas que, por sus intereses, estilos y talentos cognitivos, pudieran manifestar desmotivación con el consiguiente riesgo de fracaso escolar, así como la potenciación de los procesos de identificación y conocimiento de este alumnado. Los contenidos que se desarrollan responden a los intereses y necesidades del alumnado participante, con la condición de que siempre se potencien sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. Normalmente, estos se basan en el diseño de proyectos de trabajo y tareas que posean retos desde un planteamiento global. Este programa lleva consigo la incorporación de aulas de innovación educativa en los centros escolares participantes, siendo 67 en el curso 2020/2021 (14 de Huesca, 5 de Teruel y 48 de Zaragoza). Por último, marcar que a comienzos de 2021 se ha firmado en esta misma comunidad autónoma, un convenio para desarrollar el programa *Descubre* que se basará en la formación docente para detectar e intervenir con esta tipología de alumnado.

3. ANÁLISIS DE UNA APLICACIÓN PRÁCTICA: AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES DEL COLEGIO SANTA ROSA-ALTOARAGÓN

3.1. Contextualización.

El Colegio Santa Rosa-Altoaragón es un centro privado-concertado situado en la ciudad de Huesca, más concretamente en el barrio de María Auxiliadora, un barrio de clase media donde se concentran los cuatro centros privado-concertados de la ciudad de Huesca en un radio de menos de 500 metros. El origen de este colegio se remonta al año 1765 cuando el obispo de Huesca funda un patronato para educar a niñas pobres de la ciudad. Más tarde, son las Misioneras Dominicas del Rosario las que se hacen cargo del colegio situado en la calle Canellas. Ante la necesidad de las exigencias educativas, en 1974 se estrena el actual centro en el polígono Ruiseñor. En el año 1984, el colegio instala la coeducación (clases mixtas). Debido a la escasez de vocaciones en Europa y la orientación prioritaria de la congregación de Misioneras Dominicas del Rosario para trabajar en países no desarrollados, la titularidad del colegio desde el curso 2005/2006 ha pasado a manos de la Fundación Educación Católica que gestiona otros 27 centros en todo el territorio nacional. Actualmente entre los trabajadores del centro no existe ningún religioso.

El centro posee dos líneas por curso en Educación Infantil, Educación Primaria y ESO de forma concertada y cuatro líneas en Bachillerato de forma privada ofreciendo las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología. Esto hace que el colegio Santa Rosa-Altoaragón sea el único centro de la ciudad de Huesca en el que el alumnado pueda comenzar con 3 años y terminar con 18 para continuar con sus estudios superiores (universidad o ciclos formativos de grado superior). En el estudian más de 800 alumnos/as e imparten clase más de 80 docentes, por lo que se trata uno de los centros más grandes de Huesca.

Como se ha señalado anteriormente, el centro se localiza en el barrio de María Auxiliadora, un barrio de clase media desarrollado principalmente entre los años 1970-1980. La población que en él reside tiene una media de edad superior a los 50 años, por lo que la mayoría de los estudiantes que acuden al centro son de otros barrios con población más joven (como puede ser el barrio de San Lorenzo). El nivel económico de

las familias del alumnado que estudia en el centro es de tipo medio. Más de la mitad de ellas poseen estudios universitarios y su labor profesional se desarrolla principalmente en el sector terciario, siendo gran parte de ellas trabajadores de la administración pública. Gran parte del alumnado que hay matriculado en el centro no acude por la cercanía de sus domicilios familiares, sino por otros motivos, ya que estos viven en barrios que se encuentran entre 3 y 5 km de distancia, donde existen otros centros educativos. En lo referente a la tasa de inmigrantes o alumnos extranjeros que posee el centro en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria es de un 18%. El origen de estos es principalmente Colombia, República Dominicana y China. Hay que señalar que gran parte de estos alumnos han nacido en España, pero sus padres provienen de esos países.

El centro es un centro bilingüe en inglés desde 1º de Educación Primaria hasta 2º de ESO a través del programa BEDA (Bilingual British Development Assesment) de Escuelas Católicas y del programa PIBLEA del Gobierno de Aragón. Desde el curso 2018/2019, el centro es un centro Microsoft School, lo que significa que tanto profesorado como alumnado utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje las aplicaciones y extensiones de la compañía. Un aspecto destacable si tenemos en cuenta que esencialmente se utilizan metodologías innovadoras y por lo tanto estas deben ir acompañadas de la utilización de las TIC. Hay que destacar que cada aula posee una pizarra digital que se usa diariamente por parte de los profesores para las explicaciones. Además, existen diferentes carros con ordenadores portátiles a disposición del profesorado para la utilización por parte del alumnado.

3.2. Aula de Desarrollo de Capacidades

Dentro del programa del Gobierno de Aragón *Desarrollo de Capacidades*, el centro posee un aula de innovación educativa denominada “aula de desarrollo de capacidades”. Este lugar se creó en el curso 2010/2011 para llevar a cabo el programa. La misma está diseñada como un sitio agradable, relajado y proclive para el aprendizaje, con colores neutros en sus paredes y espacios en los que, en vez de haber pupitres, hay cojines y mesas bajas para sentarse en el suelo. Asimismo, existen numerosas estanterías y armarios, en los que se encuentran diferentes materiales como pinturas, cartulinas o piezas de robótica. Desde su creación, han pasado por este programa y este aula más de 400 alumnos/as.

El planteamiento del programa se basa en las convocatorias que anualmente se publican por parte del Departamento de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón. El alumnado que participa en este centro va desde 2º de Educación Primaria hasta 1º de la ESO, divididos en diferentes grupos en función de los cursos y de los intereses del alumnado participante. Para la inclusión de estos dentro del programa, los tutores y tutoras de cada grupo-clase, seleccionan mediante una evaluación subjetiva (observación de los comportamientos y actitudes durante el trabajo en clase) y objetiva (calificaciones obtenidas en las diferentes competencias clave) entre 4-5 alumnos/as y se lo comunican a la coordinadora del programa. Esta, les efectúa una entrevista basada en las habilidades que recoge cada una de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), comprobando que reúnen los requisitos para participar en el programa (además del nivel de desarrollo de las ocho inteligencias múltiples, también se recoge información sobre motivación, interés, habilidades sociales...).

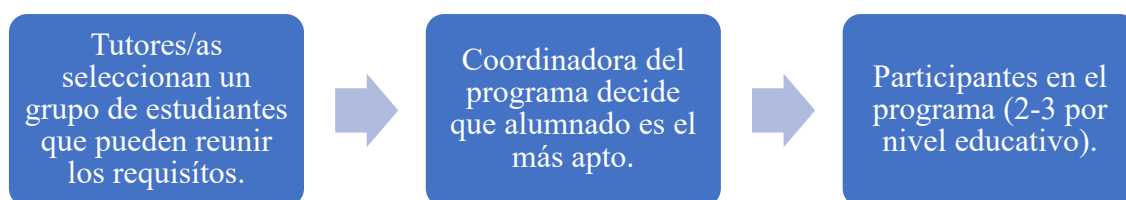


Figura 1: Esquema de selección de componentes del Aula de Desarrollo de Capacidades (elaboración propia).

Una vez que se ha conformado el grupo, sus integrantes acuden una vez por semana durante un periodo de 2-3 horas. Se suelen elegir momentos en los cuales el resto del alumnado hace repasos o refuerzo de contenidos, para interrumpir en la menor medida posible el desarrollo normal de la programación de aula. A veces también se aprovecha la hora de tutoría para ello. Al principio de curso, se instaura un calendario en el que se establecen las diferentes sesiones por evaluaciones.

Es de destacar que los integrantes del grupo permanecen estables durante todo el curso. La selección de estos se realiza entre los meses de octubre y noviembre, una vez

transcurrida la evaluación inicial, así como las observaciones pertinentes por parte de los tutores/as. Pudiera ocurrir que algún alumno o alumna no se sintiera cómodo dentro del grupo, o su rendimiento académico disminuyera a lo largo del curso, por lo que si fuera necesario se le retiraría del programa. Asimismo, puede incluirse nuevo alumnado si a lo largo del desarrollo del curso se perciben las condiciones para que participe en este.

Las actividades que se realizan en este programa son de carácter transversal y multidisciplinar. Guardan relación curricular pero el alumnado participante no es evaluado. Simplemente se busca desarrollar o ampliar capacidades que muchas veces dentro del contexto de la clase no son posibles. Las actividades propuestas, normalmente suelen ser agrupadas en talleres, los cuales presentan diferentes temáticas y contextualizaciones. A continuación, se ofrecen ejemplos puestos en marcha en los últimos cursos académicos:

| CURSO | TALLERES | | |
|-------------|-----------------|---------------------------|---------------------|
| 1º CICLO | Relajación | Matemáticas a la medida | Egipto |
| 2º CICLO | Astronomía | Cultura Inglesa | Esencias |
| 3º CICLO | Ingeniosa-mente | Going Green | Reciclaje |
| 1º Y 2º ESO | Robótica | Poesía con los 5 sentidos | Tecnología creativa |

Tabla 1: Relación de talleres desarrollados en el aula de desarrollo de capacidades (elaboración propia).

Como se puede observar, los talleres abarcan diferentes ramas de conocimiento. Lo que se pretende a través de ellos es que el alumnado desarrolle su creatividad, a partir de retos o situaciones problema globales que se proponen. Se busca principalmente que los integrantes trabajen de forma colaborativa, ya que uno de los principios que busca el programa es el fomento de las relaciones interpersonales. En algunas ocasiones, los resultados obtenidos en este aula han sido presentados en las jornadas de creatividad científica de Aragón, lo que hace aumentar la motivación de los participantes.

Además de los talleres que se han comentado con anterioridad, este programa sirve para detectar alumnado que pudiera ser talentoso o con altas capacidades. En el caso de que alguno de los integrantes presentará caracteres que pudieran corresponder con alguno de los dos aspectos, la coordinadora del programa lo pondría en conocimiento del equipo de orientación para que estos hicieran las pruebas pertinentes para su valoración. Varios han sido los alumnos y alumnas que han sido detectados durante su participación en el Aula de Desarrollo de Capacidades.

3.3. Objetivos.

A partir de esta investigación, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Analizar el funcionamiento del aula de Desarrollo de Capacidades del Colegio Santa Rosa-Altoaragón.
- b) Evaluar la tipología de tareas que se desarrollan y establecer nuevos ámbitos de conocimiento y/o trabajo relacionados con la tipología y posibilidades del alumnado participante.
- c) Establecer si este tipo de programas educativos facilitan la detección de alumnado talentoso o con altas capacidades, así como el desarrollo de sus capacidades y necesidades.

3.4. Instrumentos de recogida de información.

Llevar a cabo la evaluación de un programa educativo, conlleva la utilización de herramientas de recogida de información validadas que posibiliten un posterior análisis que permita establecer unos resultados que hagan mejorar la actuación pedagógica. Pérez (2000) señala que existe una escasa cultura evaluativa de programas por parte del profesorado, lo cual conlleva a que no se tomen decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados educativos. Es por ello que se percibe la necesidad de analizar la aplicación del programa *Aula de Desarrollo de Capacidades* del centro educativo establecido como referencia.

Los agentes implicados en el programa son dos, el alumnado participante por un lado y por el otro los docentes implicados con su coordinadora a la cabeza. Por esta razón,

se ha elegido como sujetos integrantes de la muestra a un grupo de ocho alumnos y alumnas pertenecientes a los cursos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y dos maestras, siendo una de ellas la coordinadora.

Para recopilar la información vertida por los participantes del estudio, se han escogido diferentes cuestionarios validados presentes en la literatura científica. Para el alumnado se han seleccionado dos modelos, el primero (ver anexo I) es el *cuestionario para valorar la motivación escolar en situaciones ordinarias de clase* (Pinos, 2016) y el segundo (ver anexo II) se trata del *cuestionario para valorar la motivación escolar durante la aplicación del programa* (Pinos 2016). El motivo de seleccionar dos cuestionarios para este colectivo se debe a que uno es referido a la clase en general (cuestionario 1) y el otro al programa en concreto (cuestionario 2), lo que permitirá elaborar una comparación entre ambos contextos. Para el grupo de docentes, únicamente se ha elegido un cuestionario (ver anexo III) correspondiente al *cuestionario de evaluación del programa educativo* (Pinos, 2016).

3.5. El modelo de CIPP de Stufflebeam

El modelo de evaluación de programas CIPP (contexto, entrada, proceso, producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987) esta fundamentado en la búsqueda de puntos fuertes y débiles para posteriormente llevar a cabo una toma de decisiones que constituyan una mejora en el programa objeto de estudio. La evaluación es entendida en este modelo de la siguiente forma (Stufflebeam y Shinkfield, 1987):

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 183).

Se trata de un modelo aprobado por investigadores de prestigio (Pinos, 2016) basado en implementar cuatro tipos de evaluación en el programa que se esta aplicando.

- *Evaluación del contexto:* Se trata de obtener información acerca de las necesidades, problemas y oportunidades del programa para establecer mejoras en el mismo. Son los primeros aspectos que deben ser evaluados para poder continuar con el resto del procedimiento de análisis.
- *Evaluación de la entrada:* Se basa en estimar los recursos disponibles especificando si estos son los adecuados.
- *Evaluación del proceso:* Se fundamenta en valorar su implementación con el objetivo de detectar posibles fallos en los componentes y aplicación del programa.
- *Evaluación del producto:* Es el momento en el que se comprueban los resultados obtenidos con la implementación del programa, evidenciando si se han cumplido los objetivos propuestos.

3.6. Resultados.

Antes de comenzar a mostrar los resultados del estudio, se ve necesario indicar el procedimiento que se ha llevado a cabo para el análisis de la información recogida. Lo primero, especificar que las preguntas que componían los tres cuestionarios que se han realizado a los participantes en el estudio, se han agrupado en los cuatro tipos de evaluación que componen el modelo de CIPP de Stufflebeam. Hay que señalar que en el cuestionario correspondiente al profesorado, ya estaban descritas las preguntas que pertenecían a cada tipo de evaluación. Los resultados se han analizado diferenciando entre grupos, por una parte, aparece la información vertida por el alumnado a través de los dos cuestionarios implementados (el cuestionario I correspondiente a la clase ordinaria, y el cuestionario II correspondiente a la participación en el “aula de desarrollo de capacidades”), y por otra, profesorado con un único cuestionario.

En lo que se refiere al cálculo de los resultados de cada una de las preguntas, se ha efectuado la media aritmética de las respuestas registradas que se asocian a cada tipo de evaluación (contexto, entrada, proceso y producto), para posteriormente calcular el porcentaje correspondiente a cada una de ellas en función de los resultados registrados en su categoría (diferenciando entre grupos participantes). Es de señalar el tipo de escala

utilizada en los diferentes instrumentos. En los dos correspondientes al alumnado aparece una escala dicotómica a la que se ha otorgado para su cuantificación los valores de 1 punto para el SI y 0 puntos para el NO, mientras que para el profesorado se utiliza una escala con 5 niveles de respuesta, por lo que se han utilizado las puntuaciones otorgadas (1-5) a la escala para el correspondiente cálculo. Asimismo, en este cuestionario aparecen tanto en la evaluación del proceso como en la del producto, preguntas de tipo abierto que complementan de forma cualitativa los resultados cuantitativos obtenidos. Por último, hay que señalar que, en los cuestionarios correspondientes al alumnado, a la hora de interpretar los resultados, se ha tenido en cuenta la manera en la que estaban formuladas las preguntas, es decir, en función de si esta se había redactado con carácter positivo o negativo para los encuestados.

3.6.1. Resultados de la categoría *contexto*.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario I | Preguntas cuestionario II |
|----------|--------------------|--------------------------|---------------------------|
| Alumnado | contexto | 1 | 1,3 y 7 |

Tabla 2: Relación de preguntas agrupadas en la categoría contexto para los cuestionarios del alumnado (elaboración propia).

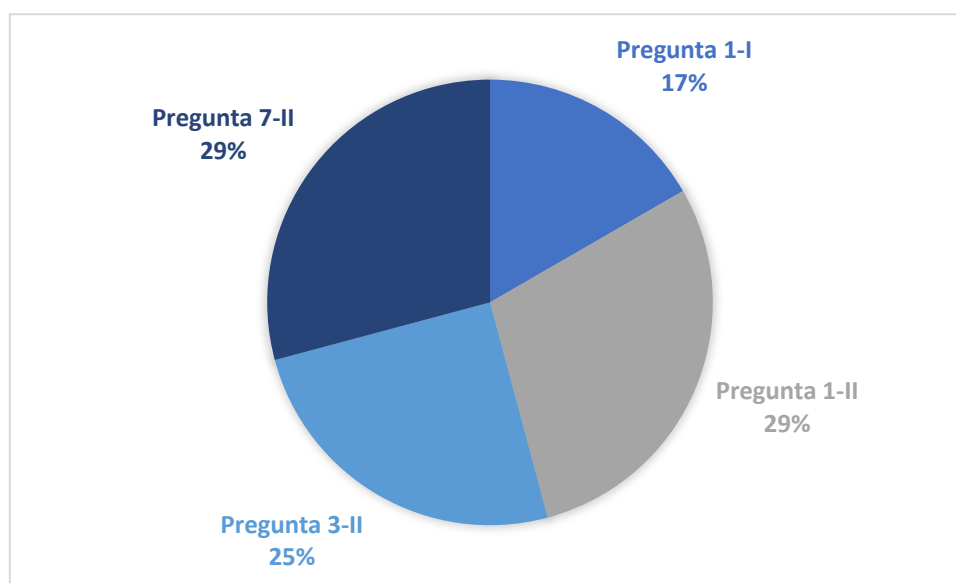


Gráfico 1: Resultados de la categoría contexto en el grupo de alumnado (elaboración propia).

En los resultados obtenidos en este tipo de evaluación en lo que a alumnado se refiere, reflejan que el resultado más bajo se registra en la pregunta 1 del cuestionario 1 referida al interés mostrado en las clases ordinarias (17%). En lo que se refiere al resto de preguntas correspondientes al cuestionario II que versa sobre la participación en el “aula de desarrollo de capacidades”, encontramos resultados similares, por lo que se puede decir que el alumnado muestra interés, motivación y esfuerzo durante el desarrollo del programa.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario |
|-------------|--------------------|------------------------|
| Profesorado | Contexto | 1-5 |

Tabla 3: Relación de preguntas agrupadas en la categoría contexto para los cuestionarios del profesorado (elaboración propia).

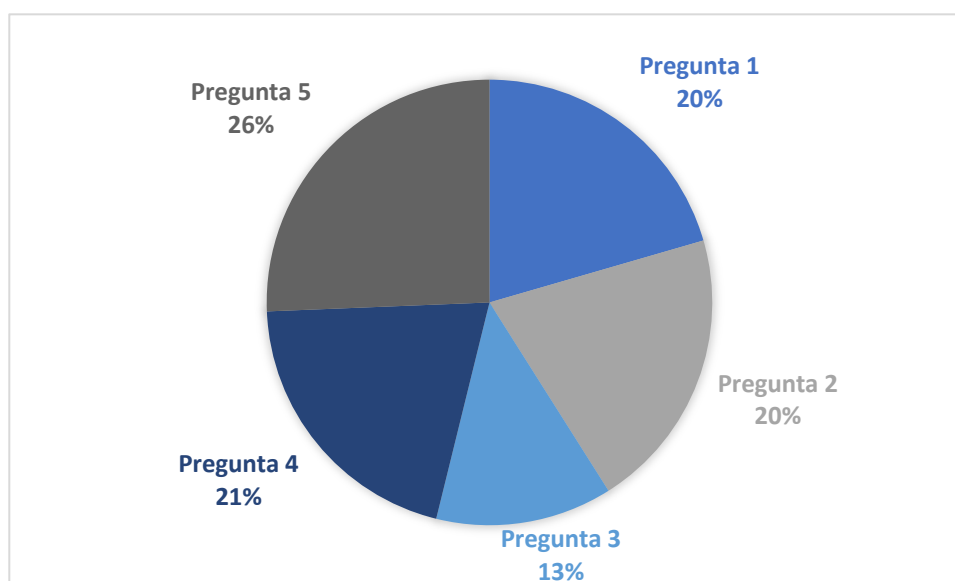


Gráfico 2: Resultados de la categoría contexto en el grupo de profesorado (elaboración propia).

En el grupo de profesorado, las puntuaciones más altas se obtienen en la pregunta 5 (26%) referida a la existencia de datos sobre necesidades y carencias del alumnado participante en el programa. En el lado contrario, vemos que la pregunta 3 (13%), referida a las reuniones con docentes para planificar el programa es la que obtiene peores resultados.

3.6.2. Resultados de la categoría *entrada*.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario I | Preguntas cuestionario II |
|----------|--------------------|--------------------------|---------------------------|
| Alumnado | entrada | 2 y 4 | 8 |

Tabla 4: Relación de preguntas agrupadas en la categoría entrada para los cuestionarios del alumnado (elaboración propia).

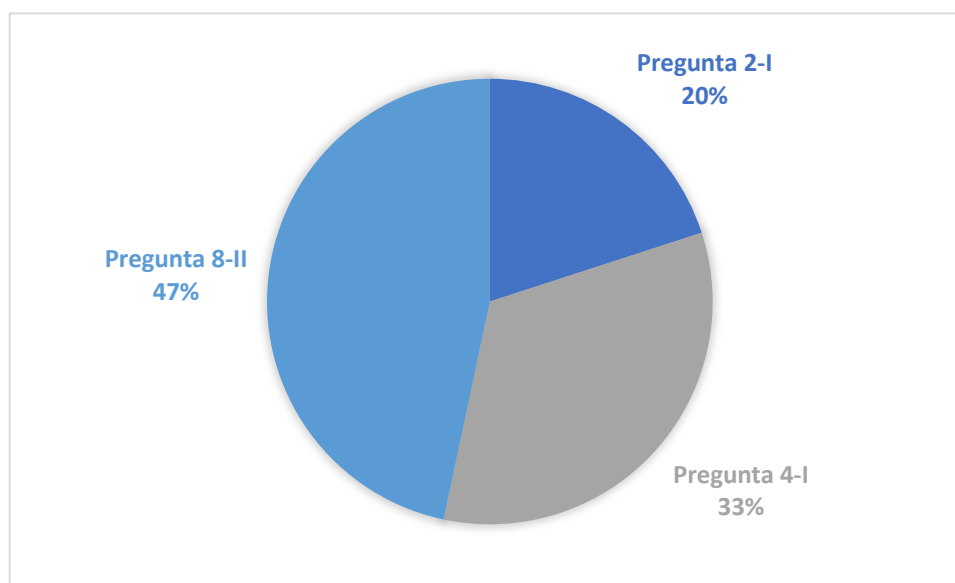


Gráfico 3: Resultados de la categoría entrada en el grupo de alumnado (elaboración propia).

En lo que se refiere a esta categoría, observamos que la pregunta 2 del cuestionario I obtiene la puntuación más baja (20%). En esta pregunta, se debe tener en cuenta que es una pregunta con carácter negativo, puesto que se fundamentaba en conocer si la persona se encuentra “en las nubes” durante las clases ordinarias. Por ello, el resultado más bajo se obtiene en la pregunta 4 del cuestionario I (33%), también con carácter negativo, ya que se demandaba si se prestaba atención a lo que dice el profesorado durante las clases ordinarias. La puntuación más alta se obtiene en la pregunta 8 del cuestionario II (47%), en la que se preguntaba por si se intentaba hacer bien las tareas durante su estancia en el “aula de desarrollo de capacidades”.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario |
|-------------|--------------------|------------------------|
| Profesorado | entrada | 6-26 |

Tabla 5: Relación de preguntas agrupadas en la categoría entrada para los cuestionarios del profesorado (elaboración propia).

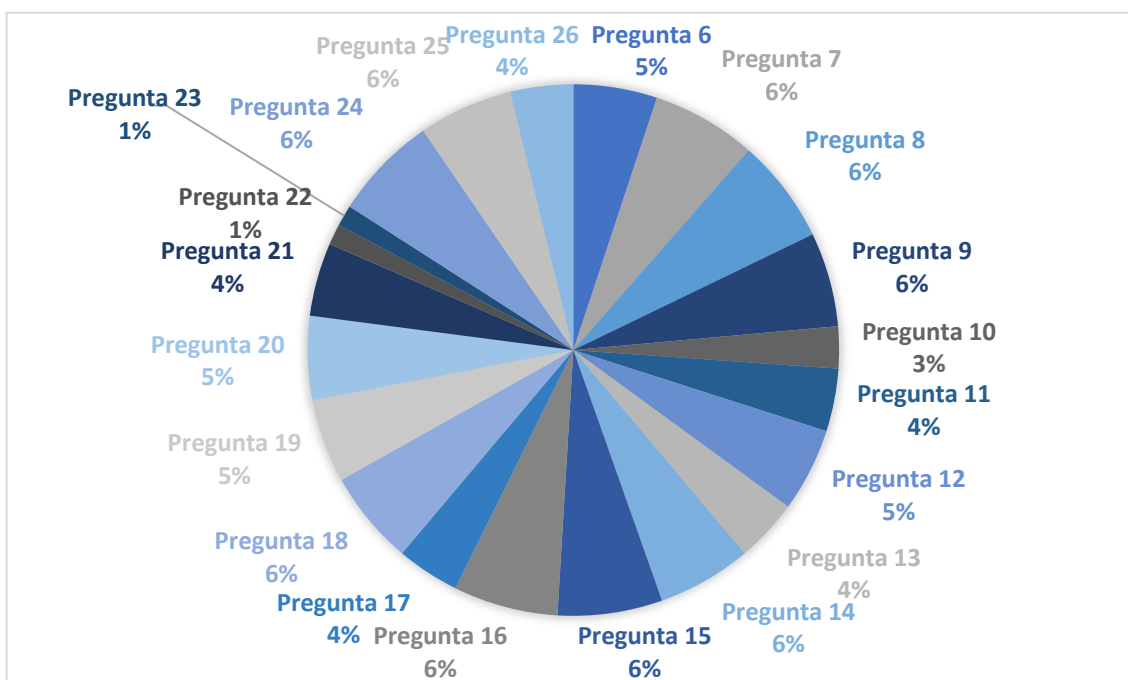


Gráfico 4: Resultados de la categoría entrada en el grupo de profesorado (elaboración propia).

Esta categoría de evaluación presentaba un numero significativo de preguntas en el cuestionario correspondiente al profesorado, concretamente 21. Las que han obtenido un porcentaje más alto (6%) son la pregunta 7 que trataba sobre la presentación del programa de una forma clara y sencilla, la pregunta 8 en la que se preguntaba por los componentes del programa, la pregunta 15 que buscaba información sobre la coherencia entre tareas y objetivos, la pregunta 16 en la que se pedía información sobre si las actividades que se proponen suponen retos significativos y complejos y por último la pregunta 24 que versaba sobre si el vocabulario utilizado era acorde al nivel del alumnado. En el lado contrario, tenemos las preguntas que han registrado una puntuación más baja (1%) que corresponden a la número 22 en la que se pregunta si los indicadores de evaluación son claros y precisos junto con la número 23 en la que pedía señalar si los instrumentos de evaluación disponibles permiten evaluar los aprendizajes.

3.6.3. Resultados de la categoría *proceso*.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario I | Preguntas cuestionario II |
|----------|--------------------|--------------------------|---------------------------|
| Alumnado | proceso | 5, 6 y 8 | 2, 4, 12 y 13 |

Tabla 6: Relación de preguntas agrupadas en la categoría proceso para los cuestionarios del alumnado (elaboración propia).

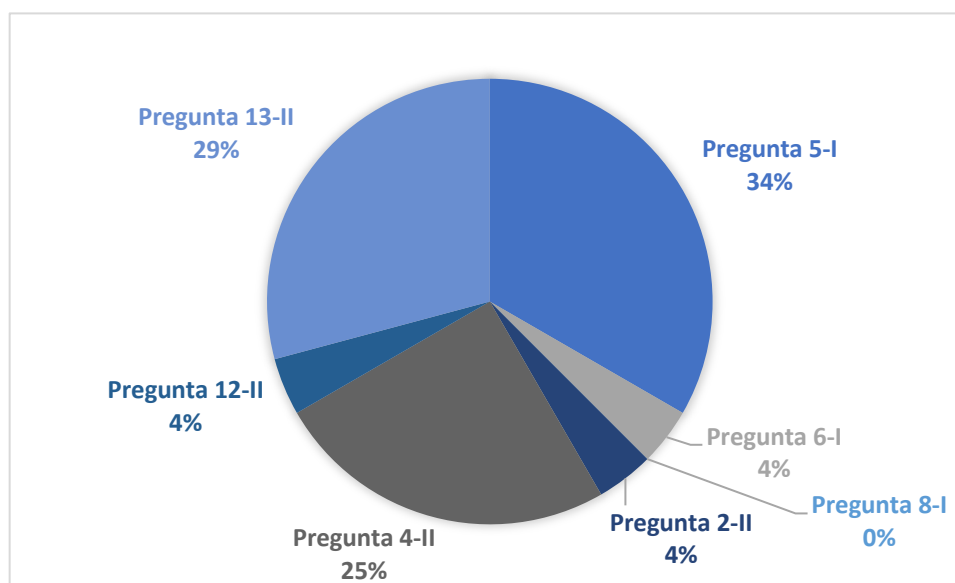


Gráfico 5: Resultados de la categoría proceso en el grupo de alumnado (elaboración propia).

En los resultados de esta categoría en el grupo de alumnado, también se puede observar como ocurría en la categoría anterior, que la pregunta que ha obtenido un resultado más bajo es una que se formulaba en sentido negativo (número 8 del cuestionario I), en la que la totalidad de los encuestados ha señalado que no le parecen difíciles las tareas realizadas durante las clases ordinarias, por lo que se podía señalar que esta es la que ha obtenido mejor puntuación. La pregunta que ha obtenido un porcentaje más bajo entonces se representa por la número 4 del cuestionario II (25%), ya que se formulaba en sentido positivo buscando referencias sobre la dificultad y la capacidad de resolver solos las actividades que se proponen en la clase ordinaria.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario |
|-------------|--------------------|------------------------|
| Profesorado | proceso | 27-37 |

Tabla 7: Relación de preguntas agrupadas en la categoría proceso para los cuestionarios del profesorado (elaboración propia).

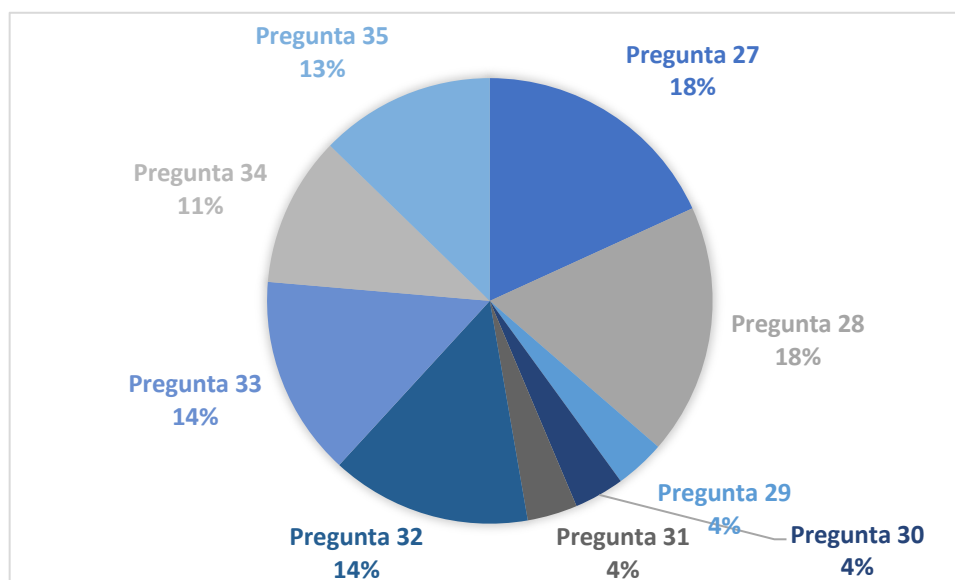


Gráfico 6: Resultados de la categoría proceso en el grupo de profesorado (elaboración propia).

Esta categoría de proceso estaba compuesta por 11 preguntas, 9 de tipo cuantitativo y 2 de tipo cualitativo. En las de tipo cuantitativo, como se puede apreciar en el gráfico, la número 27 y 28 (17%) que se refieren a si tanto el alumnado como el profesorado muestra interés y motivación son las que obtienen puntuaciones más altas. En el lado contrario, tenemos que las preguntas 29, 30 y 31 que tratan sobre la disponibilidad y dedicación temporal son las que registran una puntuación más baja (4%). En lo que se refiere a las preguntas de tipo cualitativo (número 36 y 37), encontramos algunas referencias positivas como “el equipo directivo ayuda a que el programa se lleve a cabo” o “el alumnado esta muy activo y colaboran mucho entre ellos para realizar las actividades” así como referencias negativas como “necesitamos de más medios, sobretudo personales para poder realizar actividades más enriquecedoras” o “el tiempo disponible es escaso, si tuviéramos 2 horas diarias, las dos de la tarde por ejemplo, el alumnado desarrollaría aun más destrezas acordes a sus capacidades”.

3.6.4. Resultados de la categoría *producto*.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario I | Preguntas cuestionario II |
|----------|--------------------|--------------------------|---------------------------|
| Alumnado | producto | 3, 7 y 9 | 5, 6, 9, 10 y 11 |

Tabla 8: Relación de preguntas agrupadas en la categoría producto para los cuestionarios del alumnado (elaboración propia).

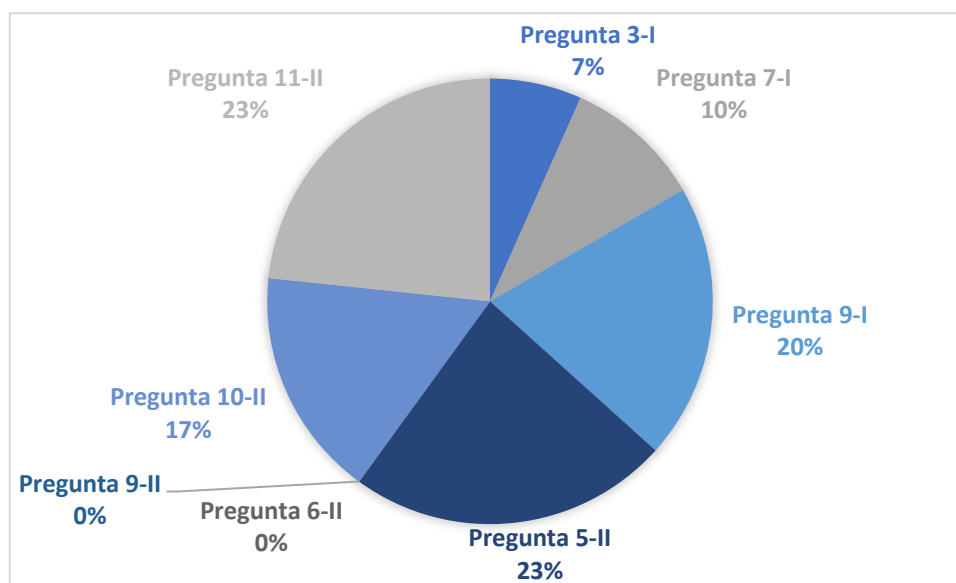


Gráfico 7: Resultados de la categoría producto en el grupo de alumnado (elaboración propia).

Esta categoría para el grupo de alumnado era la que más preguntas agrupaba con un total de 8. En este caso, también tenemos preguntas que se formulaban de manera negativa (número 3 y 7 del cuestionario I y número 6 y 9 del cuestionario II) por lo que sus resultados se tomarán de manera inversa. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas consideraciones, tenemos que las preguntas número 6 y 9 del cuestionario II (0% formulada de forma negativa) que hablaban sobre la intención de que acabaran o si la tipología de actividades era aburridas en lo referido al programa. Los resultados más bajos son los obtenidos en la pregunta 10 del cuestionario II (23%) en la que se preguntaba si eran capaces de hacer todo lo encomendado en el “aula de desarrollo de capacidades”.

| Grupo | Tipo de evaluación | Preguntas cuestionario |
|-------------|--------------------|------------------------|
| Profesorado | producto | 38-48 |

Tabla 9: Relación de preguntas agrupadas en la categoría producto para el cuestionario del profesorado (elaboración propia).

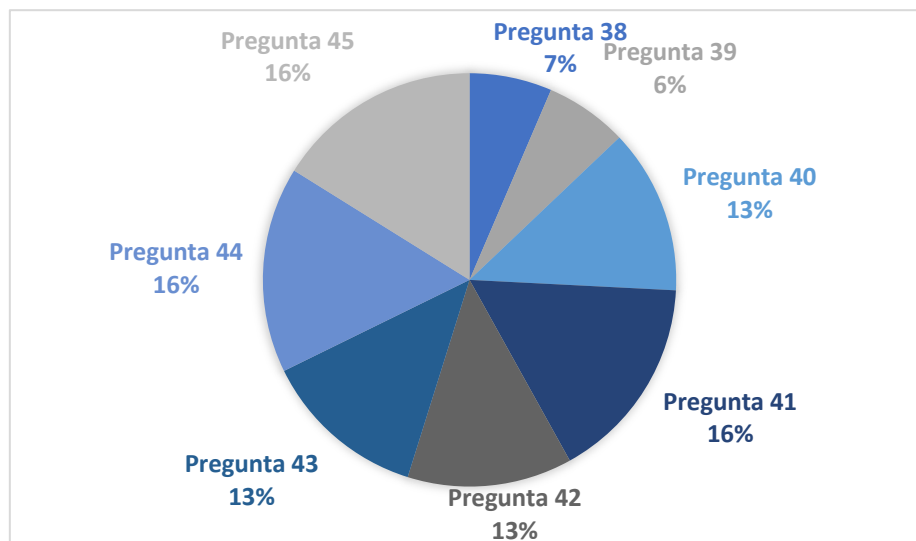


Gráfico 8: Resultados de la categoría producto en el grupo de profesorado (elaboración propia).

La parte del cuestionario de profesorado correspondiente a la categoría producto constaba de 11 preguntas, 8 de tipo cuantitativo y 3 de tipo cualitativo. Las preguntas que mayor puntuación han obtenido (16%) son la número 41, que versaba sobre la utilidad del programa para el alumnado, la número 44 que hablaba de la satisfacción de las familias con el programa y la número 45 que trataba sobre los beneficios del programa y el aplicarlo en sucesivos cursos. Las preguntas con resultados más bajos (6-7%) son la 38 y 39, en las que se preguntaba por aspectos relacionados con la evaluación del programa. Algunas de las informaciones recogidas en las preguntas abiertas (preguntas número 46, 47 y 48) son como fortalezas del programa “el interés y motivación que presta el alumnado participante” o “los aprendizajes que se trabajan en el programa para el tipo de alumnado participante son prácticamente imposibles de desarrollar en un grupo ordinario con 25”, como debilidades “la disponibilidad de tiempo y los recursos espaciales y personales” y como propuestas de mejora “aumentar la disponibilidad de tiempo para realizar más tipos de actividades” o “poder dedicar más tiempo a las pruebas para determinar alumnado talentoso o de altas capacidades.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Como se ha señalado anteriormente, el modelo de CIPP de Stufflebeam busca encontrar las fortalezas y debilidades de un programa educativo para establecer a partir de los resultados obtenidos, acciones que lo mejoren. Se observa una diferencia significativa entre su motivación, interés y esfuerzo al estar en la clase ordinaria o al estar en el “aula de desarrollo de capacidades”, inclinándose la balanza hacia el desarrollo del programa y las tareas que se proponen y realizan en él. En este sentido, Gómez y Mir (2011) afirman que es necesario un ambiente de aprendizaje con aulas que fomenten el desarrollo de este alumnado, con tareas que se ajusten a sus características intelectuales, emocionales y perceptivas. Se debe tener en cuenta que algunas de las particularidades de este colectivo corresponden a alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso con la tarea (Renzulli, 1986), por lo que el programa “desarrollo de capacidades” puede ser un arma que supla en parte el devenir diario poco motivante que significa la clase ordinaria para este colectivo.

En algunas ocasiones, el alumnado pierde la atención, se aburre o “esta en las nubes” cuando se encuentra en la clase ordinaria, afirmando que las tareas allí suelen ser asequibles. En el caso de su participación en el “aula de desarrollo de capacidades”, el alumnado afirma que deja de esforzarse cuando una tarea no sale, teniendo a veces dificultades para solucionar autónomamente la tarea. A veces, el comportamiento de estas personas suele estar dirigido a lo que les interesa, incluso expresando sentimientos negativos y de desesperación si no lo consiguen (Gerson y Carracedo, 2007). Puede ser uno de los motivos de haber encontrado estas afirmaciones entre los encuestados. Asimismo, este hecho se puede apoyar en que aun estando las actividades fundamentadas en las inteligencias múltiples de Gardner (1998), el “aula de desarrollo de capacidades” correspondería a la fase de detección o *screening* (Gómez y Mir, 2011), donde se trata de ajustar los talleres del programa en función de las características de los participantes. Hay que tener en cuenta que la mayoría del alumnado participante no es alumnado con altas capacidades, por lo que no destaca en las ocho inteligencias múltiples, sino en dos o tres, lo que se reconoce como talentoso. Aun teniendo en cuenta esta consideración, debería ser necesario el revisar los talleres y las tareas que se proponen para cada grupo para comprobar si se adaptan a las necesidades de los participantes.

En general, el alumnado se siente cómodo con el desarrollo del programa y esta comprometido con las tareas que se les presentan, afirmando que no suelen distraerse y que quieren que este continúe, aspecto que no ocurre tanto cuando se encuentran en la clase ordinaria. Es de señalar, que Agudo (2017) ya recogía algunas demandas de estas personas relacionadas con el ámbito educativo y que se cumplen en el “aula de desarrollo de capacidades”, como por ejemplo implantar entornos que fomenten la creatividad, autonomía e independencia o proponer tareas que supongan nuevos retos en las que se fomente la investigación.

Algunos aspectos organizativos y de planificación deben ser modificados en el programa. Unos son de fácil solución como una mayor coordinación entre profesorado o el establecer instrumentos de evaluación con indicadores más concretos y acordes para evaluar el programa llevado a cabo. Sin embargo, hay otros aspectos que han sido mostrados que presentan mayor dificultad para ser modificados, como la disponibilidad y dedicación temporal del programa.

Las diferentes normativas educativas implementadas en nuestro país, han pasado bastante desapercibido el tema del alumnado talentoso y/o con altas capacidades, lo que hace que tal como reflejan los resultados obtenidos en esta investigación, sea complicado implementar acciones para detectar a este alumnado, y más aun, tener aulas con un ambiente de aprendizaje que de oportunidades de desarrollo a este alumnado Gómez y Mir (2011), ya que los recursos tanto temporales como personales son escasos.

El programa “desarrollo de capacidades” promovido por el Gobierno de Aragón proporciona una herramienta de ayuda para un mayor desarrollo de las necesidades del alumnado aventajado en un grupo-clase. Aunque los encuestados afirman que lo quieren seguir aplicando en sucesivos cursos, se aprecia una necesidad de un aumento de dotación horaria para poder implementar más talleres y llevar a cabo la segunda fase de detección que señala Gómez y Mir (2011), la determinada como de detección propiamente dicha y el poder aplicar algunas de las herramientas existentes que Casado (2008) marca como los test de inteligencia o las baterías de aptitudes adaptadas y baremadas a la población española, que complementarían los datos obtenidos con la participación en el programa, ya que la estimación únicamente mediante criterios psicométricos no es fiable (Richert, 1991; Barraca y Artola, 2004).

Aunque la normativa educativa actual señala que el alumnado con altas capacidades debe ser reconocido como alumnado con necesidades educativas especiales, la realidad refleja que este es tratado como un alumno más en la clase (Martínez y Guirado, 2010). Actualmente existen y se están creando herramientas para su tratamiento, también programas educativos en algunas comunidades autónomas, pero es necesario una mayor atención y sobretodo mayor dotación horaria en los centros para el tratamiento y atención de esta tipología de alumnado.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO.

Entre las limitaciones que se encuentran, la primera de ellas reside en haber utilizado una muestra más amplia tanto de alumnado como de profesorado participante en el programa. También el poder efectuar los cuestionarios tanto a alumnado como profesorado de otros centros donde se implementa también el programa “desarrollo de capacidades” del Gobierno de Aragón, recogiendo información sobre como es la aplicación de este en otros centros. Extender la muestra a otros colectivos implicados en una comunidad educativa, como podían ser las familias del alumnado participante en el programa. Por último, otra de las limitaciones del estudio, reside en haber diseñado y validado un cuestionario propio, en el que las preguntas fueran dirigidas directamente al análisis de las debilidades y fortalezas del programa objeto de estudio, y no el adaptar un cuestionario ya validado y utilizado para el análisis de otro programa educativo.

En lo referido a propuestas de futuro, se podría llevar a cabo una segunda fase del estudio, en el que, a partir de los resultados obtenidos en este, se diseñe un cuestionario propio o una batería de preguntas para efectuar posteriormente entrevistas o grupos de discusión y analizarlo de manera cualitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿ahora qué?. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1). 265-277.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22. 19-27.
- Barraca, J. y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), 3-18.
- Casado, M. (2008). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 1, 1-15.
- Castro, P., Álvarez, E., Campo, M., Álvarez, M., Torres, E., y López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.
- Comes, G.; Díaz, E.; Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista educación inclusiva*, 1, 103-107.
- Escarbajal, A.; Mirete, A.B.; Maquilón, J.; Izquierdo, T.; López, J.I.; Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Gardner, H. (1998) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.
- Gerson, K. y Carracedo, S. (2007). Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias. Buenos Aires. Magisterio.

Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8. 463-480.

Gómez, M.T. y Mir, V. (2011). Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia. Madrid. Narcea.

González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación.

Guirado, A. y Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *Revista Qurriculum*, 25. 77-102.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE), 14/70. BOE-06.08.70, nº. 187/1970.

Ley de Instrucción Pública de 1857. La Gaceta de Madrid, nº 1710.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE-04.10.90, nº. 2045/1990.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (LODE), reguladora del Derecho a la Educación BOE-04.07.85.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de (LOCE), de Calidad de la Educación. BOE-24.12.02.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo (LOE), de Educación. BOE-04-05-06.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa. BOE 10.12.2013.

López, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2). 163-182.

Martínez, M. y Guirado, A. (2010). Alumnado con altas capacidades. Barcelona. Grao.

Orden de 12 de enero de 1993. BOE-19.01.93, nº. 16/1993:1229.

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2). 261-287.

Pinos, M. (2016). *Evaluación de un programa educativo de competencias, educación en valores y motivación escolar* (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril. BOE-02.06.95, nº. 131/1995:16179.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. BOE-31.07.03, nº. 182/2003.

Renzulli, J. (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Resolución de 28 de mayo de 1993. BOE-07.06.93, nº. 135/1993:17089.

Richert, E.S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En Colangel, N. y Davis G.A. (Eds.). Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon.

Sosa, J.J y Alegre, O. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto Necesidades Educativas Especiales en España. Algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Revista Curriculum*, 19, 21-115.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz (pp. 187-230). Madrid: Autor Editor.

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32

UNESCO (1994): Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos. Conferencia Mundial. Dakar, Senegal.

ANEXO I: *cuestionario para valorar la motivación escolar en situaciones ordinarias de clase* (Pinos, 2016)

| ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES | |
|---|------------------|
| CUESTIONARIO I PARA VALORAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN SITUACIONES ORDINARIAS DE CLASE (Pinos 2016). | |
| Responder con SI o NO | |
| PREGUNTA | RESPUESTA |
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | |
| 2. Estoy “en las nubes” durante las clases. | |
| 3. Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen | |
| 4. Pongo gran atención a lo que dice el profesor/a | |
| 5. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase. | |
| 6. Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas. | |
| 7. En clase, suelo quedarme adormilado. | |
| 8. A menudo, en las clases las actividades son demasiados difíciles y no puedo resolverlas solo. | |
| 9. En clase me siento a gusto y bien. | |

ANEXO II: *cuestionario para valorar la motivación escolar durante la aplicación del programa* (Pinos 2016).

| ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES | |
|--|------------------|
| CUESTIONARIO II PARA VALORAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA “AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES” (Pinos 2016). | |
| Responder con SI o NO | |
| PREGUNTA | RESPUESTA |
| 1. Pongo interés en lo que hacemos en el “aula de desarrollo de capacidades”. | |
| 2. Durante las clases del “aula de desarrollo de capacidades”, a menudo me distraigo o estoy en las nubes. | |
| 3. Cuando una tarea del “aula de desarrollo de capacidades” no me sale bien, sigo esforzándome para mejorar. | |
| 4. Generalmente hago bien las tareas en el “aula de desarrollo de capacidades”. | |
| 5. La mayoría de las cosas que hacemos en el “aula de desarrollo de capacidades” son interesantes. | |
| 6. Durante las clases del “aula de desarrollo de capacidades”, deseo con frecuencia que terminen. | |
| 7. Me esfuerzo por hacer bien las tareas del “aula de desarrollo de capacidades”. | |
| 8. Cuando estoy en el “aula de desarrollo de capacidades”, tengo ganas de aprender cosas nuevas. | |
| 9. El “aula de desarrollo de capacidades”, casi siempre, me parece aburrida. | |
| 10. Soy capaz de hacer casi todo lo que me mandan en el “aula de desarrollo de capacidades”. | |
| 11. Me gustan casi todo lo que hacemos en el “aula de desarrollo de capacidades”. | |
| 12. En el “aula de desarrollo de capacidades” intento trabajar lo menos posible. | |
| 13. En el “aula de desarrollo de capacidades”, casi siempre me siento a gusto y bien. | |

ANEXO III: cuestionario de evaluación del programa educativo (Pinos, 2016).

| PROFESORADO PARTICIPANTE EN EL AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES | |
|--|-----------|
| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO “AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES” (Pinos, 2016). | |
| Responder: 1) Totalmente en desacuerdo / 2) En desacuerdo / 3) Ni en acuerdo ni en desacuerdo / 4) De acuerdo / 5) Totalmente de acuerdo. | |
| CONTEXTO | RESPUESTA |
| 1. El programa responde a las necesidades del alumnado. | |
| 2. El programa responde a las necesidades del profesorado. | |
| 3. Se han planteado reuniones con los docentes de cara a la planificación e implantación del programa. | |
| 4. Se prevé que las familias reciban información del programa | |
| 5. Existen datos (informes, registros, actas...) en el centro educativo sobre las necesidades y carencias del alumnado con talentos y altas capacidades. | |
| ENTRADA | RESPUESTA |
| 6. El programa explica las bases pedagógicas y psicológicas que lo sustentan. | |
| 7. El programa se presenta de forma clara y sencilla. | |
| 8. El programa incluye objetivos, contenidos y actividades. | |
| 9. El programa incluye recursos didácticos y propone una metodología de trabajo. | |
| 10. El programa incluye instrumentos e indicadores de evaluación. | |
| 11. Hay coherencia entre los objetivos planteados y las necesidades del alumnado participante. | |
| 12. Se puede considerar que los objetivos son congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios. | |
| 13. La estructura y secuencia de los contenidos es lógica y congruente. | |
| 14. Los contenidos del programa están actualizados. | |
| 15. Las actividades o tareas para el alumnado son coherentes con los objetivos que se persiguen. | |
| 16. Las actividades o tareas plantean retos significativos y de suficiente complejidad para el alumnado. | |

| | |
|--|------------------|
| 17. El soporte material del programa, sus recursos, son coherentes con los objetivos y métodos propuestos. | |
| 18. La metodología del programa exige al alumnado un papel activo en el desarrollo de su aprendizaje. | |
| 19. La metodología propicia planteamientos globalizados de enseñanza y aprendizaje. | |
| 20. El programa puede responder a la diversidad de características diferenciales: motivación, interés, capacidades, etc. del alumnado. | |
| 21. El programa es evaluable. | |
| 22. Se especifican de modo claro y preciso los indicadores de evaluación para que el profesorado valore los objetivos del programa. | |
| 23. Los instrumentos de evaluación (tareas, fichas y cuestionarios) permiten evaluar los aprendizajes del alumnado. | |
| 24. El vocabulario de las tareas y recursos que se presentan al alumnado es adecuado a su nivel. | |
| 25. El diseño trata de motivar al alumnado para que realicen el programa. | |
| 26. El programa contempla la necesidad de que el centro coopere con las familias cuando sea necesario para el desarrollo del programa. | |
| PROCESO | RESPUESTA |
| 27. El alumnado muestra interés y motivación hacia las actividades del programa. | |
| 28. El profesorado implicado muestra interés y motivación hacia las actividades del programa. | |
| 29. La temporalización del programa en su conjunto es adecuada. | |
| 30. El programa se puede aplicar con flexibilidad en cuanto a tiempos y tareas. | |
| 31. El tiempo dedicado a trabajar el programa es suficiente para los objetivos y recursos planteados. | |
| 32. El tiempo invertido en la realización del programa se ve compensado por los aprendizajes que alcanza el alumnado. | |
| 33. El programa puede integrarse en la programación didáctica y de aula para trabajar mejor algunas áreas. | |
| 34. La aplicación del programa es viable. | |
| 35. El programa aporta orientaciones suficientes al profesorado para su realización en el aula. | |

| | |
|---|------------------|
| 36. ¿Qué elementos han facilitado el desarrollo y la viabilidad del programa? | |
| 37. ¿Qué elementos han dificultado el desarrollo del programa? | |
| RESULTADOS | RESPUESTA |
| 38. Se especifican los criterios e indicadores de evaluación del programa para el alumnado. | |
| 39. Se especifican criterios de calificación en cada instrumento de evaluación. | |
| 40. El programa es útil para el profesorado como recurso para la enseñanza. | |
| 41. El programa es útil para el alumnado como recurso para el aprendizaje. | |
| 42. El alumnado está satisfecho con la participación en el programa. | |
| 43. El profesorado está satisfecho con la participación en el programa. | |
| 44. Las familias están satisfechas con la participación en el programa. | |
| 45. Los beneficios del programa justifican que se pueda seguir aplicando en sucesivos cursos. | |

46. ¿Cuáles son las principales fortalezas del programa?

47. ¿Cuáles son las principales debilidades del programa?

48. ¿Cómo se podría mejorar el programa?